

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

MODELOS DE AUTOPERCEPCIÓN SOCIAL ENTRE ALUMNOS DE OCTAVO DE EGB

CAPITOLINA DÍAZ MARTÍNEZ (*)

Las actitudes y formas de entender la realidad de los individuos sociales constituyen la base de sus expectativas y el marco que da sentido a su acción. La investigación que estoy realizando tiene como campo de interés el estudio de esas actitudes y formas de comprender la realidad (que se estructuran en lo que en este trabajo se llamarán *sistemas de autopercepción social*) (1) entre el alumnado del último curso de EGB. El objetivo de la investigación es la detección de las *formas típicas* de esos sistemas, formas a las que se dará el nombre de *Modelos de Autopercepción Social*.

La determinación de estos modelos no sólo tiene interés desde un punto de vista puramente teórico, sino que tiene también relevancia práctica a la hora de fijar los objetivos de la política educativa. Si bien esos objetivos suelen establecerse de acuerdo primariamente con los requerimientos generales del marco socioeconómico, su implementación concreta puede beneficiarse grandemente del conocimiento de las realidades subjetivas sociales —los alumnos— sobre las que se ejerce la acción educativa.

(*) Universidad de Oviedo.

(1) La noción de «sistemas de autopercepción social» que se emplea en este trabajo resulta en cierto modo análoga a conceptos bien conocidos en psicología social tales como la propia teoría de la autopercepción de Baryl J. Bem, la teoría de «self-schemata», de Hazel Markus y las teorías de la autorreferencia defendidas por variedad de autores. Lo que presta identidad diferente a la idea de «sistemas de autopercepción» que aquí se presenta es la noción de sujeto que le sirve de fundamento. Desde el punto de vista de los sistemas de autopercepción el sujeto se concibe como un sistema autoorganizado (von Foerster) y dotado de una peculiar forma de organización circular (von Foerster y Bateson): se trata de una realidad organizacionalmente cerrada (Varela y Maturana) e informacionalmente abierta (Pask). Esta concepción del sujeto que constituye el fundamento de las ideas presentadas en este artículo no ha podido ser expuesta debidamente en estas páginas dadas las dimensiones de este trabajo.

1. SISTEMAS Y MODELOS DE AUTOPERCEPCIÓN SOCIAL

Todo individuo social tiene una visión propia de sí mismo y de la realidad que le rodea y en la que interactúa. Las concepciones individuales de uno mismo y de la realidad, especialmente de la realidad social circundante, son *estructuras coherentes* producidas y reproducidas por el individuo en el curso de su interacción social. Estas estructuras son *sistemas autónomos* (organizados según la lógica interna característica) (2) a los que se denominará *sistemas de autopercepción social*. Tales sistemas constituyen la plataforma del esquema motivacional del individuo, y por tanto el fundamento último de su acción. El sistema de autopercepción social de un individuo está constituido por el conjunto organizado, dinámico y coherente a la vez, de sus conceptos, actitudes, deseos, expectativas, voliciones y valoraciones.

Un sistema de autopercepción social es una estructuración de las imágenes personales de uno-mismo-en-el-mundo. El prefijo «auto» indica, por una parte, el carácter autónomo, autocoherente, de ese tipo de sistemas. Por otra parte sugiere el hecho básico de que la percepción del mundo o de parte de él es algo que no puede concebirse con independencia del sujeto que lo percibe. Estas imágenes de uno-mismo-en-el-mundo son tanto de índole conceptual como emocional y volitiva. Un sistema de autopercepción social no está constituido solamente por los conceptos e ideas relativos a uno mismo y al medio, sino también por el complejo entramado de actitudes y deseos que junto con los conceptos sirven de base motivacional al esquema de voliciones del individuo. Este esquema volitivo, generado a partir de un sistema de autopercepción determinado, produce las decisiones que constituyen la acción de ese individuo y específicamente su acción social.

Un sistema de autopercepción social *no* debe entenderse como el resultado de la mera interiorización por el individuo de *una normativa social*. Por lo general la norma social se concibe como algo externo que viene impuesto desde fuera al individuo. Un sistema de autopercepción, por el contrario, es una realidad que se produce en el individuo «de dentro afuera». Cualquier normativa «externa», «objetiva», sólo puede ser «interiorizada» mediante su asimilación por/en un sistema de autopercepción pre-existente y esencialmente autónomo. Para que una norma social presuntamente objetiva sea eficaz tiene que ser «metabolizada» por el individuo. La forma como se produce esta metabolización depende de las características del sistema de autopercepción por/en el que la misma tiene lugar.

El estudio de los sistemas y modelos de autopercepción social puede llevarse a cabo con independencia de las influencias sociales que indudablemente han jugado un papel en la configuración de esos sistemas. Como ha mantenido el pensamiento estructuralista desde Saussure, un sistema, una vez constituido como

(2) La noción de autonomía está relacionada con las de autoorganización y clausura organizacional (Varela, F., 1981, 1984 y Pask, G., 1981).

un todo coherente, se convierte en una realidad autónoma con respecto al proceso que condujo a su génesis. Partiendo de esta intuición he centrado mi interés en esta investigación, no tanto en las causas sociales que llevan a la configuración de sistemas de autopercepción diferentes, cuanto en la exploración de las diversas perspectivas que tales sistemas abren a la acción presente y futura de los individuos objeto de estudio.

Aunque cada uno de estos sistemas individuales es diferente, entre ellos pueden detectarse similitudes que permiten su agrupamiento en torno a *modelos*. Un *modelo de autopercepción social* es una forma, típica de una parte de los miembros de un colectivo social, de verse a sí mismos y a la realidad. Al incluir sistemas de autopercepción individuales como casos de modelos de autopercepción específicos realizamos una abstracción por la que se pierden las características concretas de cada sistema individual. Se trata sin embargo de una abstracción legítima. Como se ha indicado, esos sistemas, más allá de sus contenidos concretos, están organizados por una cierta «lógica interna» que es básicamente la misma en grupos específicos de sistemas individuales. Son esos grupos los que pueden ser incluidos en un modelo determinado, y es justamente esa lógica común la que el modelo abstracto trata de captar.

2. LA TRANSICIÓN ENTRE LA EGB Y LAS ENSEÑANZAS MEDIAS, UN PUNTO CRÍTICO EN LA EVOLUCIÓN DE LA AUTOPERCEPCIÓN SOCIAL DEL INDIVIDUO

A lo largo de la vida de un individuo su esquema autoperceptivo varía innumerables veces. Un sistema de autopercepción social personal es una realidad que se reproduce de manera adaptativa en el curso de los procesos de acción e interacción social del individuo que lo posee/produce. Sin embargo hay etapas en las que el proceso de adaptación de la autopercepción de un individuo experimenta cambios básicos determinantes del conjunto de su evolución ulterior. La adolescencia, sobre todo en las culturas occidentales, es una de esas etapas. Es en la adolescencia cuando, en paralelo con las transformaciones fisiológicas características del período, se produce la transición entre el esquema infantil de percepción de la realidad y el modo de percepción adulto de esa realidad.

En el caso concreto de los adolescentes españoles los alumnos de octavo de EGB se encuentran en los comienzos de ese período crítico de su desarrollo personal en el que van a tomar decisiones fundamentales que configurarán la forma de su integración como adultos en la sociedad. Un estudio de sus sistemas de autopercepción puede proporcionar una imagen de la fase inicial de esta evolución. El sistema de autopercepción social de un individuo, como ya se ha indicado, es la realidad que constituye la base de su toma de decisiones y consiguientemente de su acción social. La tesis central de esta investigación es que la conducta de un individuo en relación con el hecho educativo depende fundamentalmente de su personal sistema de autopercepción social. Debido a ello la *oferta* educativa sólo realiza eficazmente su objetivo cuando se conjuga adecuadamente

con la demanda educacional subjetiva de los individuos a los que va dirigida. Y son justamente los sistemas de autopercepción de esos individuos los que generan tal demanda. De ahí que la exploración y el conocimiento de esos sistemas y de su dinámica sea de interés no sólo desde un punto de vista teórico, sino también y fundamentalmente con vistas a la implementación de las políticas educativas y de la práctica docente.

En el sistema educativo español, al menos hasta la reforma en curso, el resultado final del último año de EGB ha sido decisivo en la determinación de la ulterior vinculación de los alumnos con el aparato educativo. Es en ese momento cuando se presenta a los estudiantes una disyuntiva (bachillerato, formación profesional o abandono del sistema educativo) que tendrá consecuencias importantísimas para ellos en el futuro. Por ello, esta investigación ha elegido como campo de estudio el examen de los condicionantes subjetivos que actúan en ese punto de inflexión personal coincidente con el cambio de fase educativa.

3. EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

A continuación se expondrá brevemente tanto el procedimiento seguido para la recogida de la información que constituye la base de la investigación (redacciones individuales) como las técnicas de tratamiento de esa información que están siendo empleadas (análisis de textos, Q-análisis y Escalamiento Multidimensional). Para la recogida de información se pidió a alumnos/as de octavo curso de cuatro colegios públicos de Madrid (3), situados en áreas de diferente nivel socioeconómico (de menor a mayor nivel: Fuenlabrada, Hortaleza, Virgen del Cortijo y Ciudad de los Periodistas), que escribieran una redacción acerca de «cómo se veían a sí mismos/as en su juventud, en la vida adulta y como ancianos/as» (4).

Las ventajas que ofrece el uso de redacciones frente a otras técnicas de recogida de información son varias. En primer lugar es el propio sujeto quien decide tanto el contenido de su discurso como la forma de expresarlo. Evidentemente el marco general, la ocasión y el motivo de las redacciones fueron impuestos por la imaginación misma. Repárese, sin embargo, en que el carácter muy general del título propuesto para las redacciones («Cómo te ves de joven, de adulto/a y de anciano/a») favorece a una libertad casi total en la expresión del sujeto. No se dió a los estudiantes ninguna otra instrucción referente a qué aspectos de su vida debían tratar en la redacción. Cuando se sigue esta técnica la información ha de ser *descubierta* provocando su producción espontánea por los sujetos, sin prefigurarla en forma de preguntas específicas. De este modo la

(3) En cada uno de los cuatro colegios se eligió al azar un grupo de octavo. En total se obtuvieron 116 redacciones.

(4) El uso de redacciones acerca de cómo se prevee la propia trayectoria vital es una técnica que ha venido siendo utilizada desde hace tiempo en la investigación sociológica: Bernot y Blanchard, 1952; V. Pérez Díaz, 1969; E. Gastón, 1978; C. Díaz Martínez, 1983; Harding, 1988.

investigadora prácticamente no condiciona con su propia autopercepción la respuesta del sujeto, como tiende a ocurrir en una u otra media en encuestas y entrevistas.

Frente a la más alta capacidad de discriminación analítica de las encuestas y las entrevistas, una técnica como la del análisis del contenido de redacciones se caracteriza por su capacidad de discriminación holística (de detección de totalidades coherentes). Este tipo de discriminación resulta especialmente adecuada en una investigación que trata de explorar los modelos de autopercepción de los sujetos estudiados.

4. ANÁLISIS DEL CONTENIDO CONCEPTUAL DE LAS REDACCIONES

El análisis de las redacciones tiene como objetivo la abstracción del contenido conceptual de las mismas, sin tener en cuenta sus aspectos estrictamente lingüísticos. Desde luego, un concepto no es separable de su expresión lingüística sin pérdida de información. Debido a ello, y si la intención del análisis hubiera sido la comprensión de los sistemas de autopercepción individuales involucrados, la separación entre los conceptos y su expresión lingüística hubiera resultado claramente inadmisibles. Pero de lo que se trata es de detectar los *modelos* conceptuales en presencia y de cara a ese objetivo se hace necesario un cierto grado de abstracción que diferencie el contenido conceptual y expresión lingüística. Ese contenido puede simplemente examinarse de manera intuitiva, tratando de *comprender* las similitudes que se dan entre las distintas redacciones. Sin embargo, un análisis puramente intuitivo puede ser acusado de subjetivismo y por ello en esta investigación ese tipo de análisis está siendo acompañado por un método de análisis matemático cualitativo (una combinación de Q-análisis y escalamiento multidimensional) (5).

Un primer análisis intuitivo del contenido de las redacciones sirve para elaborar los datos que constituyen la base del tratamiento matemático posterior. Este análisis se realiza aislando los conceptos significativos presentes en cada redacción. Por conceptos significativos se entienden aquellos conceptos que no son lo suficientemente genéricos como para ser universalmente utilizados, lo que los haría socialmente irrelevantes; por ejemplo, el simple concepto de «cosa» es no significativo en este sentido, sin embargo, el concepto «trabajar en cualquier cosa» es claramente significativo: sólo algunos sujetos —no todos— se plantean trabajar en cualquier cosa.

Los conceptos significativos pueden expresarse mediante palabras o grupos de palabras. El vaciado conceptual de las redacciones produce una lista general de conceptos-expresiones así como listas individuales de los conceptos empleados por cada alumno. El examen de esa lista permite abstraer las *categorías con-*

(5) Una presentación del Q-análisis puede encontrarse en R. Atkin, 1974 y 1981. Una introducción al Escalamiento Multidimensional puede hallarse en J. B. Kruscal y M. Wish, 1978. P. Davies y A. Coxon, 1982, presentan aplicaciones de esta técnica en el campo de la sociología.

ceptuales subyacentes a grupos de conceptos concretos. Por ejemplo, «me veo de vieja en un asilo» y «de viejo me cuidarán los hijos» son conceptos que pueden asimilarse bajo la *categoría* «vejez dependiente».

Esta doble operación de extraer de cada una de las redacciones los conceptos significativos (más de mil en total y una media superior a treinta por estudiante) y de homologar diferentes conceptos abstrayendo como categoría un significado subyacente común a todos ellos, ha permitido elaborar una lista de categorías conceptuales (80 en total; el número de categorías usadas por cada estudiante varía entre 4 y 24).

Las listas de categorías usadas por cada individuo constituyen los datos a partir de los que se realizará el Q-análisis o análisis de conectividades. La *conectividad* o conexión Q-analítica *entre individuos* consiste en las relaciones de afinidad conceptual que un individuo mantiene con los demás por medio del uso de un repertorio común de categorías. La conectividad entre dos individuos viene dada por el número de categorías que comparten. De manera similar, la *conectividad entre categorías* consiste en las relaciones de afinidad individual que una categoría mantiene con las demás a través de los individuos que las usan. La conectividad entre dos categorías es proporcional al número de individuos que las comparten.

La información suministrada por este análisis de conectividades sirve de base para realizar el *escalamiento multidimensional*, ya que como sostienen Kruskal y Wish «La cantidad de comunicación e interacción entre individuos, grupos u otras entidades puede ser considerada como una medida de su proximidad. Un análisis del escalamiento multidimensional de esos datos proporciona un mapa sociométrico en el cual distancias mayores reflejan menos interacción entre entidades asociadas» (6). En el presente estudio la medida de la proximidad entre pares de individuos y entre pares de categorías viene dada por sus respectivas conectividades. El escalamiento multidimensional permite la obtención de *configuraciones* de proximidad. A partir del análisis de la forma de esas configuraciones es en principio posible abstraer los modelos de autopercepción social presentes.

En resumen, puede decirse que se sigue un método de análisis en cinco fases: Se comienza con un análisis intuitivo-comprensivo del contenido conceptual de los textos que permite la abstracción de categorías conceptuales subyacentes, se pasa a realizar un análisis de las conectividades conceptuales e individuales (Q-análisis) y por medio del escalamiento multidimensional se generan unos mapas socio-semánticos (7) cuya configuración es finalmente susceptible de una nueva interpretación intuitiva.

El estado actual de la investigación se encuentra todavía en la fase del procesamiento matemático de los datos. Este procesamiento, por basarse en una técnica

(6) Kruskal, J. B. y Wish, 1978, p. 10.

(7) Díaz Martínez, C., 1980.

ca posiblemente no utilizada con anterioridad, está encontrando ciertas dificultades de carácter técnico (disponibilidad de «software» adecuado). Sin embargo, el análisis intuitivo-comprensivo previo a ese tratamiento matemático permite una interpretación provisional de los contenidos de las redacciones en línea con los presupuestos teóricos anteriormente asumidos.

Como fruto de esa interpretación provisional los sujetos de la investigación aparecen agrupados en tres modelos de autopercepción social diferentes que se llamarán «modelo de autopercepción social centrado en la profesión» (abreviadamente, *modelo profesional*) y «modelo de autopercepción social conflictivo» (en breve, *modelo conflictivo*). A continuación se dará cuenta, en manera breve, de algunos de los rasgos más característicos de cada uno de esos modelos.

5. MODELO FAMILIAR

El rasgo más definitorio de los sujetos incluidos en este modelo es que tienen una concepción de sí mismos altamente dependiente de su pertenencia a una familia. Son sujetos que parecen ver el mundo desde una conciencia personal definida por el grupo familiar (el yo es primordialmente concebido como yo-en-mi-familia). Esa identificación familiar no sólo se da con respecto a su familia presente (padres, hermanos, etc.) sino también con respecto a la familia futura que aspiran a formar.

Un ejemplo típico es la estudiante 74 que entre otras cosas dice: «... lo que saque del trabajo se lo daré a mi padre y a mi madre para comprarse un camión nuevo... invitaría a cenar a mis padres y a mis hermanos a menudo... mis hijos estarán bien criados por mí y por mi marido... a mis padres y a mis hermanos no les faltaría de nada si a mí me tocase la lotería...».

Los individuos con un sistema de autopercepción familiar suelen usar conceptos tales como: vivir cerca de sus padres «... comprarme un piso cerca de donde viven mis padres para estar cerca por si acaso se pusiesen malos o necesitara yo ayuda...» (estudiante 91), trabajar para mantener a los hijos y a la esposa (en el caso de chicos) «... de adulto tienes que trabajar para ganar un jornal y poder comer y dar de comer a una familia...» (estudiante 92), «... me veo con hijos y una madre que alimentar» (estudiante 101). Entre las chicas aparece insistentemente la preocupación por el cuidado del marido y de los hijos «... después de los veinte años te casas, tienes una familia y vives como los reyes. Tu marido se va a trabajar, los niños en el colegio y tu haciendo cosas en la casa, es estupendo...» (estudiante 107).

Por lo general sus expectativas profesionales están sólo vagamente relacionadas con el hecho educativo. Algunos dicen que no les gusta estudiar y otros se dan por satisfechos si consiguen sacar el título de Graduado Escolar. La relación de los sujetos incluidos en este modelo con el sistema educativo parece ser en gran parte de los casos una fuente de padecimiento, un mal trago que se desea que pase cuanto antes. El estudiante 94 lo ilustra bastante bien «... yo quisiera en vez de ir al colegio, como siempre, ir a una escuela de Policía, Guardia Civil o in-

cluso también bombero... el graduado escolar es lo que me hace falta a mí para meterme en una cosa de esas que me gusta... porque a mí no me gusta mucho estudiar... me cansa mucho... A mí no me gusta estar sentado sin hacer nada más que aprender y aprender, a mí me gusta vivir la vida, con un sueldo asegurado y vivir sin preocupaciones de estudio...».

Es sintomático que con bastante frecuencia se vea en los juegos de azar la única esperanza de escapar de un futuro que se prevee más bien gris. Este recurso escapista está ausente en los otros modelos de autopercepción.

Los sujetos incluidos en este modelo adoptan con frecuencia actitudes morales referidas a diversas formas de conducta: «intentaría que mis hijos fuesen lo que ellos quisieran pero sin ser drogadictos o alcohólicos, y que tuvieran mucho cuidado» (estudiante 89). «Me gustaría ser como cualquier mujer, feliz y alegre en su matrimonio. No pelearse nunca con mi marido» (estudiante 106), «si tengo hijos y se crían con todo lo que quieran dejarán de esforzarse por conseguir el máximo pues pensarán que siempre será así y que se lo darán todo en las manos» (estudiante 113).

Evidentemente estos sujetos hacen suyas máximas morales oídas a sus padres. La adopción de estas máximas no solamente refleja el «ethos» que sostiene el vínculo familiar sino que parece ser un instrumento fundamental de cara a dar sentido a sus acciones. Se trata de lo que se denominará *Modo de Control de la Acción por Máximas*.

6. MODELO PROFESIONAL

Los sujetos incluidos en este modelo se caracterizan por tener una conciencia clara de que su objetivo en la vida es «ser algo», «realizarse personalmente» en el sentido coloquial de la expresión. Desde luego un ama de casa también «es algo» y en cierto modo «se realiza personalmente» como tal ama de casa. Pero lo que se suele entender por «realización personal» es el desarrollo y proyección de las propias capacidades más allá del reducido círculo familiar y de las relaciones interpersonales de corto radio de acción (vecinos, compañeros de trabajo, etcétera). En este sentido puede decirse que mientras los sujetos del primer modelo apenas sienten la necesidad de «realizarse personalmente», los sujetos de este segundo modelo adoptan un claro imperativo de realización personal. La adopción de este imperativo genera una cierta tensión hacia el futuro. El sujeto se proyecta en ese futuro de manera dinámica por medio de un *esquema de metas* a conseguir. Los dos ejemplos que siguen, dan una idea de ello: «Cuando termine la carrera que va a ser veterinaria, me iré a EE.UU. o a Canadá a aprender métodos más avanzados y abriré una clínica en Madrid» (estudiante 7) «supongo que sería primero bailarina del Ballet Nacional (...) de adulta tendría una academia (...) tendría un hijo, pero cuando dejara el baile» (estudiante 21).

En este modelo es notable la ausencia de valoraciones morales acerca de las conductas que se describen. Así pues mientras que los sujetos del modelo ante-

rior expresan un modo de control de su conducta social regido por máximas, los sujetos del modelo profesional parecen utilizar una forma de control distinta que se denominará *Modo de Control de Acción por Metas*. La diferencia entre el modo de control por metas, típico del modelo profesional, tiene probablemente consecuencias sociológicas de gran trascendencia. El control mediante máximas refleja una autopercepción grandemente influida por los padres. De hecho las máximas parecen ser el resultado de la asimilación emotiva del «ethos» familiar. Ahora bien, ese tipo de autopercepción corre el peligro de no sobrevivir a la pérdida del control paterno/materno que caracteriza la etapa de transición de la adolescencia en nuestras sociedades. El resultado de la posible quiebra de ese control supone a menudo la puesta en cuestión del correspondiente mecanismo de control de la conducta por máximas morales. Lo cual puede llevar a una situación de anomía en la medida en que no existan mecanismos sustitutorios de control de la conducta por metas.

En este sentido el modo de control de la conducta por metas parece ser menos frágil. Pues aunque un determinado esquema de metas puede revelarse irreal, si el sujeto posee la «técnica» general de plantearse metas y de organizar su acción en relación con ellas, probablemente será capaz de generar un nuevo esquema de metas sustitutorias de las anteriores. El control de la conducta mediante metas es un mecanismo más individualizado que el control mediante máximas. El planteamiento de metas es una operación en la que el sujeto se define *individualmente* como persona, más allá del vínculo emotivo que lo integra en su familia.

Los sujetos que adoptan el modelo profesional muestran una sorprendente autonomía respecto de sus padres. Así como en los individuos del primer modelo la presencia de los padres, explícita o implícita, es casi agobiante, en los sujetos del segundo modelo los progenitores brillan por su ausencia. Y aunque gran parte de estos últimos se ven casados y/o con hijos, su vida familiar parece entenderse de manera independiente y en un discreto segundo plano en relación con su vida profesional.

Es de destacar el hecho de que buen número de chicas con sistema de autopercepción profesional rechazan explícitamente el papel de casada, madre, de ama de casa y de anciana pasiva, que obviamente consideran como roles opuestos al desarrollo de sus aspiraciones profesionales. Los ejemplos hablan por sí solos: «me veo manejando un trabajo muy activo, siendo una mujer libre, sin ninguna atadura. Quizás tuviera un compañero, pero mantendría mucho las distancias, sin rendirle cuentas. No quiero tener hijos ni nada de eso, me quitarían mi libertad» (estudiante 22). «Pienso estudiar la carrera de empresariales para tener boutiques en varias partes de España. No me pienso casar, eso de hacer la cena y la comida, planchar la ropa, coser los botones... no me va, excepto si es para mí. Yo haré lo mío y mi amigo lo suyo. Tampoco quiero tener hijos» (estudiante 28). «No se si me casaré porque no me apetece terminar como una chacha freyendo suelos y cuidando de mis hijos... (de anciana) no pienso quedarme en una silla viendo la tele, vestida de negro» (estudiante 29).

7. MODELO CONFLICTIVO

Este modelo es aplicable a aquellos sujetos de la muestra, todos ellos chicas, que intentan compatibilizar en su perspectiva de futuro vida familiar y vida profesional. En estos sujetos profesión y familia no aparecen ni como esferas independientes (cual era el caso en el modelo profesional) ni en una relación de medio a fin (como era el caso en el modelo familiar, en el que la vida laboral se entiende primordialmente como un medio de sostener la vida familiar). Profesión y familia se conciben en este modelo como aspectos igualmente importantes de cara a la autorrealización personal. Es el intento de compatibilización entre ambos aspectos el que conduce casi inevitablemente al conflicto.

Todas las chicas que se incluyen en este modelo se ven estudiando una carrera (media o superior) y ejerciéndola «... no me quitaría de trabajar aunque fuese mi marido rico... ya que me costó muchísimo encontrar trabajo» (estudiante 115), y al mismo tiempo teniendo una familia. Ese conflicto se percibe con distintos grados de conciencia, y se intenta resolver por varios procedimientos.

Algunas chicas reconocen que el conflicto entre maternidad y profesionalidad es probable, pero no están dispuestas a renunciar a ninguno de los dos roles. Su estrategia consiste en intentar reducir la tensión entre los mismos optando por una profesión que por sus propias características permita una relativa compatibilidad entre ambos. En esta opción el ejercicio de la profesión aparece generalmente subordinado a la necesidad de cuidar a los hijos («... una casa muy grande donde pondría un despacho (de abogada), podría atender las necesidades de mis hijos y mi hogar y a los clientes... cuando no sea tan joven pondría a una joven a mi servicio...») (estudiante 68), «... casada, los dos trabajamos, yo en una guardería y mi marido en una fábrica de papel. Mi hija conmigo en la guardería...» (estudiante 112). En estos casos el conflicto se resuelve por compromiso entre la forma de vida profesional y la forma de vida familiar, que se sigue entendiendo de una manera básicamente tradicional. Se llamará a este modo de abordar el conflicto *solución por compromiso*.

Otras chicas, que no están dispuestas a poner trabas a su opción profesional con vistas a atender a su vida familiar, pero que tampoco desean renunciar a la maternidad, se plantean separar en el tiempo los dos roles. Esta separación parece indicar una conciencia más clara de la dificultad de ejercer las dos actividades simultáneamente (considérese el caso de la estudiante 21, arriba mencionada, que aplaza la maternidad hasta el final de su carrera como bailarina). Esta opción en la que el conflicto se intenta resolver separando temporalmente los dos roles conflictivos se llamará *solución por aplazamiento*.

Hay, finalmente, otro grupo de chicas que dándose cuenta de que domesticidad y profesionalidad son roles altamente conflictivos, no parecen, sin embargo, capaces de compatibilizarlos de manera consistente, no contradictoria. La estudiante 114 expresa su confusión con bastante claridad «... yo no quiero ser un ama de casa ni nada de eso, quiero ser profesora de Gimnasia Rítmica y lo ten-

go que conseguir cueste lo que cueste... cuando tenga a mi marido y a mis tres hijos, a los que cuidaré y compraré todos los caprichos porque yo trabajo y mi marido (me imagino que también)... y así crecerá una familia». Obsérvese que esta alumna se contradice al afirmar a la vez que no quiere ser ama de casa y que cuidará a su marido y a sus hijos. A planteamientos como éste, en los que la percepción del conflicto no encuentra una forma de solución no contradictoria se les dará el nombre de *solución inconsistente*.

En el ejemplo anterior la contradicción se equilibra emocionalmente con la idea de ganar suficiente dinero para satisfacer los caprichos de los hijos. Se diría que la presencia del conflicto que amenaza las perspectivas de futuro de las chicas genera una inseguridad y ansiedad que se manifiesta a menudo en las redacciones con expresiones como «no me gustaría renunciar a mi trabajo por nada».

Como ya se ha apuntado, el modelo conflictivo sólo afecta a las chicas. Los chicos no parecen prever en ningún caso una situación en la que sus responsabilidades paterno/domésticas pudieran cuestionar su vida laboral. No se ven por tanto afectados por el conflicto examinado ni por los sentimientos de inseguridad y ansiedad que éste genera.

Las chicas incluidas en el modelo conflictivo (como las chicas y chicos del modelo profesional) adoptan aparentemente un modo de control de su acción regido por metas. Sin embargo, este «ethos» que se puede calificar de «moderno» es como si estuviera sometido a la presión constante de un «ethos» subyacente de tipo tradicional. Se trata del «ethos» que asigna a las mujeres unas formas de conducta y unas responsabilidades estereotipadas (maternidad, trabajo doméstico, etc.), con independencia de su forma de realización personal en otros campos.

Como ya se señaló en el apartado anterior hay un cuarto tipo de solución al conflicto entre vida profesional y vida familiar. Es la solución más radical, que es la adoptada por aquellas chicas que abrazan el modelo profesional con todas sus consecuencias. Característicamente, en estos casos la resolución del conflicto se realiza por negación del marco familiar tradicional (actitud de las estudiantes 22 y 28, citadas en el apartado anterior). Las únicas chicas que parecen librarse del conflicto son aquellas que asumen sin problemas el papel de ama de casa, y que no se plantean ninguna forma de realización profesional. Estas chicas son las representantes femeninas del modelo familiar y participan en su estilo de autopercepción de los demás rasgos que caracterizan este modelo.

8. POSIBLES APLICACIONES PRÁCTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Una investigación como ésta u otras del mismo tipo proporciona una información relevante tanto para la política de empleo como para la política educativa. Las políticas de empleo suelen desarrollarse predominantemente desde el punto de vista de la *oferta*. Tratan de tomar medidas adecuadas para que la

economía cree empleo, aumente su oferta en el mercado de trabajo. En general se supone que la misma presencia de esa oferta de empleo generará una demanda adecuada. Sin embargo todo parece indicar que en las sociedades post-industriales esa adecuación automática de la demanda a la oferta se produce cada día con mayor dificultad. Surgen sectores de trabajadores potencialmente inempleables por esa oferta o, desde un punto de vista inverso, se ofrecen empleos inasumibles por la demanda existente: o bien no existe demanda técnicamente cualificada para esos trabajos o bien no resultan lo suficientemente atractivos para ningún sector de tal demanda.

Estudios como éste ofrecen una imagen prospectiva, no de las características técnicas, sino de la estructura subjetiva profunda de esa demanda. Pueden suministrar, por tanto, una base de conocimiento útil con vistas a prever la evolución futura de la misma (8).

En segundo lugar este tipo de investigaciones pueden ser utilizadas para adecuar los objetivos de la política educativa a las características de la propia demanda educativa de la población escolarizada. El propósito de esa adecuación de objetivos debiera ser el desarrollo y la vertebración de los diferentes sistemas de motivaciones de esa población, de tal manera que esas motivaciones puedan ser orientadas en un sentido que conjugue de la forma más dinámica y abierta la realización personal y la integración social de todo tipo de individuos. El sistema educativo debe ofrecer un abanico de metas adecuadas por su nivel y diversidad a las motivaciones y expectativas de cada sector de la población, a la vez que debe optimizar una y otras. Un fenómeno como el «fracaso escolar» puede entenderse en buena medida como el resultado de políticas educativas poco atentas a las realidades subjetivas sociales subyacentes al proceso educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Atkin, R. H., 1974, *Mathematical Structures in Human Affairs*, Heinemann, Londres.
- 1981, *Multidimensional Man*, Penguin, Londres.
- Bateson, G., 1972, *Pasos hacia una ecología de la mente*, Carlos Lohlé, Buenos Aires (1985).
- Bem, D. J., 1967, «Self-Perception: An Alternative Interpretation of Cognitive Dissonance Phenomena», en *Psychological Review*, vol. 74, n.º 3, pp. 183-200.

(8) En una investigación realizada con alumnas y alumnos de sexto curso de EGB de un colegio público de Ponferrada (Díaz Martínez, C., 1983) se adelanta ya una tendencia generalizada entre las chicas (cuyas madres son casi en un 100 por 100 amas de casa), a desear un trabajo pagado. El rápido ascenso de la población activa femenina, especialmente joven, en los últimos años, es la confirmación de las aspiraciones de muchas de aquellas jóvenes.

- 1972, «Self-Perception Theory» en Berkowitz, L. (ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 6, Academic Press, Nueva York, pp. 1-62.
- Bernot, L. y Blanchard, L., 1952, *Nouvelle. Un village français*. París.
- Coxon, A. P. M. y Jones, C. L., «Escala Multidimensional», en Sánchez Carrión, J. (ed.), 1984, pp. 107-129.
- Davies, P. M. y Coxon, A. P. M., (ed.), 1982, *Key texts in Multidimensional Scaling*, Heinemann, Londres.
- Díaz Martínez, C., 1983, «Las expectativas de un grupo de escolares», en *Educación y Sociedad*, 1, pp. 127-137, Akal, Madrid.
- «Mapas socio-semánticos de grupos de alumnos de octavo de EGB», en Sánchez Martín, J. (ed.) 1991, pp. 291-299.
- Foerster, H. von, 1981, *Observing Systems*, Intersystems Publications, Seaside (California).
- 1991, *Las semillas de la Cibernética*, en Pakman, M. (ed.), Gedisa, Barcelona.
- Gambetta, D., 1987, *Where they pushed or did they jump?*, Cup, Cambridge.
- Gaston, E., 1978, *...Cuando meen las gallinas*, Ayuso, Madrid.
- Harding, J., 1987, (trabajo no publicado).
- Ibáñez, J., 1985, *Del algoritmo al sujeto*, Siglo XXI, Madrid.
- Kruskal, J. B. y Wish, M., 1978, *Multidimensional Scaling*, SAGE, Beverly Hills.
- Markus, H., 1977, «Self-Schemata and Processing Information About the Self» en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 35, n.º 2, pp. 63-78.
- Maturana, H. R., 1981, «Autopoiesis», en Zeleny, M. (ed.), 1981, pp. 21-33.
- 1984, *El árbol del Conocimiento*, O. E. A., Santiago de Chile.
- Pask, G., 1981, «Organizational Closure of Potentially Conscious systems», en Zeleny, M. (ed.), 1984.
- Pérez Díaz, V., 1969, *Emigración y sociedad en la Tierra de Tierra de Campos*, IDE, Madrid.
- Rogers, T. B. et al., 1977, «Self-Reference and the Encoding of Personal Information», en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 35, n.º 9, pp. 677-688.
- Sánchez Carrión, J. (ed.), 1984, *Introducción a las técnicas de análisis multivariante aplicadas a las ciencias sociales*, CIS, Madrid.
- 1985, «Introducción al análisis multidimensional no-métrico», *REIS*, pp. 187-216.
- Sánchez Martín, J. M., 1991, *La Sociología de la Educación en España. Actas de la 1.ª Conferencia de Sociología de la Educación*. Madrid, 1990.
- Zeleny, M., (ed.), 1984, *Autopoiesis, A Theory of Living Organization*, North Holland, Nueva York.